العنوان: درجة ممارسة العاملين في مدارس وزارة التربية والتعليم في الأردن لضوابط المنظمة المتعلمة حسب إطار سينجي أنموذج مقترح

المصدر: دراسات - العلوم التربوية -الاردن

المؤلف الرئيسي: عبابنة، صالح أحمد

مؤلفين آخرين: الطويل، هاني عبدالرحمن(م. مشارك)

المجلد/العدد: مج 36 ملحق

محكمة: نعم

التاريخ الميلادي: 2009

الشهر: كانون الثاني / محرم

الصفحات: 80 - 96

رقم MD: 24551

نوع المحتوى: بحوث ومقالات

قواعد المعلومات: EduSearch

مواضيع: التطوير التربوي، الاردن، المدارس الحكومية، الإدارة المدرسية ، مديرو المدارس، التخطيط التربوي، التعليم الجماعي، التعليم المستمر، النظم التعليمية، مهنة التدريس، البرامج التربوية، تدريب المعلمين أثناء الخدمة ، مهارات التفكير

رابط: http://search.mandumah.com/Record/24551

درجة ممارسة العاملين في مدارس وزارة التربية والتعليم في الأردن لضوابط المنظمة المتعلمة حسب إطار سينجي: أنموذج مقترح

*صالح أحمد عبابنة وهاني عبد الرحمن الطويل**

ملخـص

هدفت الدراسة إلى تعرف واقع ممارسة المدرسة الحكومية الأردنية لخصائص المدرسة كمنظمة متعلمة حسب إطار سينجي، تكونت عينة الدراسة من (1050) فرداً من العاملين في المدارس الحكومية الأردنية في نهاية العام الدراسي (2006/2005). ولتحقيق هدف الدراسة تم تطوير "استبانة المدرسة الأردنية كمنظمة متعلمة"، تكونت بشكلها النهائي من (59) فقرة، تم التأكيد من صدقها وثباتها. وتم تحليل البيانات باستخدام المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري، واختبار (ت)، وتحليل التباين الأحادي، وأظهرت نتائج الدراسة: يمارس العاملون في المدارس الأردنية الضوابط الخمسة للمدرسة كمنظمة متعلمة بدرجة متوسطة، وتترتب الضوابط الخمسة تنازليًا حسب ممارستها في المدرسة الأردنية على النحو الآتي: التمكن الشخصي، التفكير النظمي، النماذج العقلية، الرؤية المشتركة، تعلم الفريق. وقدم الباحثان أنموذجاً مقترحاً لتحويل المدارس الأردنية إلى منظمات متعلمة.

الكلمـــات الدالـــة: المدارس الأردنية، منظمات متعلمة، مدارس متعلمة، إطار سينجي، الضوابط الخمسة.

1. المقدمـــــة

تسعى المنظمات إلى إحداث التغييرات اللازمة للتكيف مع التطورات العميقة التي تحدثها تحديات العولمة، والثورات المتلاحقة لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات، حيث أصبح لزاماً على كل منظمة ترغب في البقاء، أو تريد زيادة في مقدرتها التنافسية؛ العمل سريعاً على تغيير ممارساتها واعتقاداتها، وإعادة التفكير بكل أنشطتها؛ أدت هذه التحديات إلى تبني المنظمات مفاهيم إدارية جديدة للتكيف مع هذه المتغيرات، ولتردم الفجوة بين ما هي عليه وما يجب أن تكون، وأهم هذه المفاهيم التلعم المنظمي (Organizational Learning) (OL) والمنظمة المتعلمة (Learning Organization) (LO).

ويجمع العديد من المفكرين المعاصرين (Arygris and Schon, 1978)، و(Senge, 1990)، و(Leithwood and Louis, 1998)، و(Senge et al., 2000)، ودرة (2004)، وعلي وناديا حجازي (2005)، و(Pang, 2003, 2005) على إن بقاء المنظمات ونجاحها في الظروف المعاصرة يعتمد على مقدرتها على ممارسة التعلم المنظمي تتزايد في ميادين الأعمال والصناعة، ثم بدأت تمتد إلى منظمات متعلمة. ومنذ عام (1990) أصبحت مفاهيم المنظمة المتعلمة والتعلم المنظمي تتزايد في ميادين الأعمال والصناعة، ثم بدأت تمتد إلى المنظمات التربوية، إلى أن أصبح ينتظر منها أن تكون طوق النجاة المأمول لإصلاح التعليم والوصول إلى المجتمع المتعلم، ويعتقد الآن بشكل واسع بمقدرة التعلم المنظمي على إحداث التطوير المهني والتعلم المستمر لدى المعلمين والمجتمع المدرسي كله، مما يؤدي إلى تحسين مستمر في تعلم الطلبة، فالمدارس لا تستطيع تخريج طلبة دائمي التعلم ومتعاونين، دون أن يكون معلموهم يمتلكون هذه الخصائص، ففي عالم اليوم يجب أن تكون كل مدرسة منظمة متعلمة.

إن أولى التصورات المقترحة لمدرسة المستقبل، والتي من المأمول أن تطبق قريباً على الساحة التربوية والتعليمية هي المدرسة المتعلمة (Learning School) التي يتمحور عملها حول مبدأ التربية المستديمة، أي أن التعلم عملية مستمرة مدى الحياة، وأن الجميع قابل للتعلم (العدلوني، 2000)، ومن أهم الاتجاهات لإعادة هندسة المدارس هو العمل على تكوين المجتمع المدرسي الدائم التعلم (Davies and Ellison, 2001).

لقد أحدثت أفكار عالم الإدارة العامة المهندس بيتر سينجي (Peter Senge) ثورة في مفهوم المنظمة المتعلمة وخصوصاً

* كلية العلوم التربوية، الجامعة الأردنية، الأردن. تاريخ استلام البحث 2007/3/7، وتاريخ قبوله 2007/8/21.

كتابيه: الضابط الخامس (THE FIFTH DISCIPLINE) الذي صدر عام (1990)، والمدارس المتعلمة (SCHOOLS THAT LEARN) الذي صدر عام (2000). لقد أوضح سينجي في الفكر الذي قدمه، الضوابط الخمسة الأساسية التي يجب أن تتوفر في أية منظمة (مدرسة) لاعتبارها منظمة متعلمة، وهذه الضوابط هي: التمكن الشخصي (Personal Mastery)، والنماذج العقلية (Mental Models)، والرؤية المشتركة (Shared Vision)، وتعلم الفريق (Team Learning)، والتفكير النظمي (Systems Thinking)، الذي أسماه الضابط الخامس (Senge, 1990) و(Senge et al. 2000).

وأوضح سينجي وزملاؤه (Senge et al. 2000) أن اتحاد هذه الضوابط الخمسة يشكل برنامج الممارسة الطويل الأمد للأفراد والجماعات والمدرسة ككل، ويمكن إحداث التعلم المدرسي من خلال الأنشطة في ثلاثة مستويات، وهي: غرفة الصف والمدرسة والمجتمع المحلي للمدرسة. هذا المنحى سمح للتربويين وصناع السياسات رؤية المدارس كمجتمع متعلم، وليس كالنظرة التقليدية تلاميذ يتعلمون المنهاج المدرسي، وتحتاج كل منظمة أن تتعلم لتصبح أكثر ذكاءً في أداء عملها، ومواجهة التحديات التي تواجهها، ويحركها هذا التعلم نحو التطوير المستمر.

إن المؤسسات الأكاديمية والتربوية العربية تواجه تحديات داخلية وخارجية هائلة، تحديات تتمثل في الضغوط التي يمارسها المتعاملون الرئيسيون معها، وأهمهم الطلبة، وأولياء الأمور، ومؤسسات المجتمع المدني المختلفة، وكذلك ضغوط القوى السياسية والاجتماعية والاقتصادية والتكنولوجية الهائلة، مما يفرض على تلك المؤسسات أن تصبح منظمات متعلمة، تتبنى فلسفة التعلم المستمر أو التعلم مدى الحياة (درة، 2004).

وفي الأردن كان انعقاد المؤتمر الوطني الأول للتطوير التربوي في أيلول من عام 1987 محاولة مبكرة للاستجابة لتحديات تلك الفترة، وما إن انتهت خطة التطوير التربوي السابقة، حتى كانت رياح ثورات تكنولوجيا المعلومات والاتصال، والعولمة، تفرض واقعاً جديداً، وتحدياً للأمم والشعوب، ومنها الأردن، حيث ساد اقتناع رسمي وشعبي بضرورة إعادة تشكيل النموذج التربوي. وتم تبني مشروع الإصلاح التربوي المبني على الاقتصاد المعرفي (ERfKE) (Educational Reform for Knowledge Economy)، والذي سيطبق على مرحلتين مدة كل منهما خمس سنوات، وبدأ تطبيقه منذ منتصف عام (2003)، والسؤال: هل استطاعت مشاريع التطوير والإصلاح السابقة والحالية إحداث تغييرات حقيقية ومستمرة في ممارسات المدرسة الأردنية، لتجعلها قادرة على التعامل مع المتطلبات والتغيرات المجتمعية والعالمية الحاضرة والمستقبلية؟

2. مشكلة الدراسة

لاحظ الباحثان أن التغيير في المدارس العامة الأردنية ما زال محدوداً، ولا يتناسب مع الجهود الكبيرة المبذولة وتكلفتها العالية التي يتحملها المجتمع، مما يستوجب البحث عن طريقة مناسبة لزيادة كفاءة وفاعلية مشاريع التطوير التربوي الحالية والمستقبلية، وتحقيق التميز والإتقان والجودة والابتكار في النظام التربوي الأردني، ومن اطلاع الباحثين على الأدب التربوي الحديث في مجال التطوير المهني للمنظمات وخاصة المدارس، وجدا إن الاتجاه العالمي الآن يركز على تحويل المدارس إلى منظمات متعلمة، وبذلك تصبح لديها المقدرة على التجاوب السريع للمستجدات من مختلف الأنواع والاتجاهات، مما يستوجب تعرف واقع الممارسات التي تتم في المدارس الأردنية في ضوء الأدب التربوي للمدارس المتعلمة، ومدى اقترابه أو بعده عن تحقيق الخصائص العالمية للمدرسة المتعلمة.

وبذلك فإن مشكلة هذه الدراسة تتلخص في تعرف درجة واقع ممارسة المدرسة الأردنية الحكومية لخصائص المدرسة كمنظمة متعلمة حسب إطار سينجي، وكيفية تحويلها إلى منظمة دائمة التعلم، في عصر دائم التغير.

هدف الدراسة وأسئلتها

هدفت هذه الدراسة تعرف واقع درجة ممارسة العاملين في المدارس الأردنية الحكومية (المعلمين والإداريين) لضوابط المدرسة المتعلمة حسب إطار سينجي، وتطوير أنموذج لتحويل هذه المدارس إلى منظمات متعلمة، وذلك من خلال الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1. ما درجة ممارسة العاملين (المعلمين والإداريين) في المدرسة الأردنية للضوابط الخمسة التي وضعها سينجي للمنظمة المتعلمة (التمكن الشخصي، والنماذج العقلية، والرؤية المشتركة، وتعلم الفريق، والتفكير النظمي) من وجهة نظرهم؟
2. هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات إجابات أفراد عينة الدراسة حول درجة ممارسة العاملين في المدارس الأردنية للضوابط الخمسة للمنظمة المتعلمة تعزى لمتغيرات: مركزهم

الوظيفي، ومستوى المدرسة التي يعملون فيها، وجنسهم، ومؤهلهم العلمي، وخبرتهم؟

3. ما الأنموذج المقترح لتحويل المدرسة الأردنية إلى منظمة متعلمة؟

أهمية الدراسة

تأتي أهمية الدراسة من تناولها لموضوع جديد ومهم في الدراسات التربوية المحلية والعربية، فسعت إلى تحديد درجة واقع ممارسة العاملين في المدرسة الأردنية لخصائص المدرسة كمنظمة متعلمة، وبناء أنموذج لتحويل المدارس إلى منظمات متعلمة، مما سيوفر لمديري المدارس والمعلمين وأصحاب القرار في وزارة التربية والتعليم مدخلاً جديدا للتطوير التربوي، يساعد على تعظيم الإفادة من المستجدات التربوية المحلية والعالمية.

حدود الدراسة

اقتصرت الدراسة على الهيئتين التدريسية والإدارية في المدارس التابعة لوزارة التربية والتعليم الأردنية في نهاية العام الدراسي 2006/2005، من خلال استجابة عينة الدراسة على فقرات الاستبانة؟

مصطلحات الدراسة

تتطلب الدراسة تعريف عدد من المصطلحات، وهي:

المنظمة: وهي كيان اجتماعي تعلمي تعليمي، تسوده مشاعر الاعتمادية المتبادلة، ومصدر السلطة فيه المعايير المهنية ومعرفة الأفراد، ويعنى بالتعلم المستمر والتجديد وإدارة التغيير، كما يعنى بتوليد المعرفة واكتسابها ونقلها (خصاونة والطويل، 2004).

المنظمة المتعلمة: المنظمة التي يعمل الأفراد فيها باستمرار على زيادة مدركاتهم في تحقيق النتائج التي يرغبون فيها، باتخاذ أنماط من التفكير والطموح الجماعي، ويتعلم الجميع باستمرار كيف يتعلمون معاً (Senge, 1990).

المدرسة المتعلمة: هي المدرسة التي يتم فيها ممارسة الضوابط الخمسة لسينجي بدرجة كبيرة، وتصبح هذه الممارسات جزءًا من كيانها، وثقافتها المنظمية.

الأدب النظري

إن التعلم هو العملية التي كرم الله تعالى بها الإنسان، فجعله قادرا على الاستفادة من الخبرات التي يمر بها، حيث ورد الجذر "ع ل م" 484 مرة في القرآن الكريم، وتضمن معنى التعلم الإنساني في العديد من الآيات القرآنية، ومنها قوله تعالى في سورة الكهف: ﴿ فَوَجَدَا عَبْداً مِّنْ عِبَادِنَا آتَيْنَاهُ رَحْمَةً مِنْ عِندِنَا وَعَلَّمْنَاهُ مِن لَّدُنَّا عِلْماً (65) قَالَ لَهُ مُوسَى هَلْ أَتَّبِعُكَ عَلَى أَن تُعَلِّمَنِ مِمَّا عُلِّمْتَ رُشْداً (66)﴾، وورد في الأثر الحث على التعلم مدى الحياة بالقول: اطلبوا العلم من المهد إلى اللحد، والتعلم الإنساني قد يكون تعلماً مقصوداً أو غير مقصود، وسميت عملية تعريض الفرد إلى خبرة أو مجموعة خبرات مقصودة بعملية التعليم، وما يحدث عنده من تغيرات نتيجة هذه الخبرات بالتعلم؟

التعلم الجماعي في المنظمات

لقد أفاض علماء النفس التربوي بوضع النظريات التي تفسر عملية التعلم الفردي، إلا أن الاهتمام بالتعلم الجماعي في المنظمات تأخر إلى عهد قريب، بعد انتشار الفكر المنظمي منذ مطلع الخمسينات من القرن الماضي؛ فقد عرفه سينجي وزملاؤه Senge et al. (2000) بأنه الاختبار المستمر للخبرات، وتحويل هذه الخبرات إلى معارف يسهل الحصول عليها من قبل المنظمة ككل.

ومن أساسيات التعلم الجماعي مفهوما التعلم المنظمي (OL) والمنظمة المتعلمة (LO)، وبالرغم من أن المفهوم الأول مقدمة الثاني، إلا ان كثيراً من الباحثين يعد المفهومين مختلفين، حيث يعد التعلم المنظمي مفهوماً قديماً نسبياً؛ إذ يعود إلى الخمسينيات عندما ذكره هيربرت سيمون (Herpert Simon) لأول مرة عام (1953) من القرن الماضي (Endlik, 2001)، عندما انتشر في نظريات النظم الحيوية والنظم الإدارية، ويعني مجموعة العمليات والإجراءات والوسائل التي تتخذها المنظمة لزيادة مقدرتها على التغيير المستمر والتكيف مع المتغيرات الداخلية والخارجية، لتحقيق أقصى درجة ممكنة من الأهداف المرغوب فيها.

بينما يعد مفهوم المنظمة المتعلمة حديثاً نسبياً، فقد ظهر أول مرة عام (1990) على يد سينجي في كتابه الضابط الخامس السابق الذكر، حيث أطلق على المنظمات التي تمارس التعلم المنظمي، ويصبح هذا التعلم سمة مهمة في كيانها اسم "منظمات متعلمة"، وعدها بأنها تلك المنظمات التي يعمل الأفراد فيها باستمرار على زيادة مدركاتهم في تحقيق النتائج التي يرغبون فيها، باتخاذ أنماط من التفكير والطموح الجماعي، ويتعلم الجميع باستمرار كيف يتعلمون معاً. يلحظ من هذا التعريف أنه يركز على تعلم الأفراد بشكل منفصل وتحقيقهم لقدر مهم من التمكن الشخصي، ثم دمج هذه الكفايات والمهارات مع العاملين الآخرين ضمن رؤية وعمل

جماعي موحد ينتج عنه تحقيق التعلم المنظمي. وعرف درة (2004) المنظمة أو المؤسسة الساعية للتعلم المستمر على أنها تلك المؤسسة التي استطاعت أن تنسج في كيانها مقدرة مستمرة على التعلم والتكيف والتغير، فقيمها وسياساتها وأنظمتها وهياكلها تشجع وتسرع التعلم لجميع العاملين فيها.

في حين عرف كل من Boydell ،Pedler and Burgoyne المنظمة المتعلمة بأنها المنظمة التي تسهل التعلم لجميع أفرادها باستمرار من أجل تحقيق أهدافها الإستراتيجية (Yang, Watkins and Marsick, 2004). وعد كل من غارفن Garvin (1993) وأسمهان أغوغلو Agaoglu (2006) المنظمة المتعلمة بأنها المكان الذي يؤدي إلى إيجاد المعرفة، والحصول عليها، وتبادلها مع جميع العاملين فيها، وتحويل ممارساتها ورؤيتها المستقبلية بما يتوافق مع المعرفة الجديدة. وشدد ليثوود ولويس Leithwood and Louis (1998) على دور القائد في المنظمة المتعلمة عندما عرفها بأنها تلك المنظمات التي تمتلك قائداً يدعم توجهات عمل الفريق، والتعلم المستمر، وممارسات العمل المنتجة.

مما سبق يمكن القول إن المنظمة المتعلمة هي تلك المنظمة التي يتم فيها ممارسة التعلم الفردي والمنظمي بشكل تلقائي مستمر لتحقيق التكيف مع المتغيرات الداخلية والخارجية، والاندماج مع البيئة، والانطلاق نحو التميز والإبداع، وتحقيق الأهداف بأقصى درجات الكفاءة والفاعلية.

ضوابط سينجي للمدرسة المتعلمة

لقد نالت الضوابط الخمسة التي وضعها سينجي للمنظمة المتعلمة منذ عام (1990) قبولاً واسعاً عند مديري الأعمال المختلفة، وشرعوا بتطبيقها في منظماتهم، ويعرف سينجي Senge (1990)، الضابط (Discipline) بأنه مجموعة متكاملة من التقانات التي تعتمد المزاوجة بين النظرية والتطبيق في المنظمة، وفيما يلي عرض للضوابط الخمسة للمنظمة المتعلمة من حيث التعريف، وأهم الخصائص، والتطبيقات في المواقف المدرسية.

أولاً: التمكن الشخصي

ويعني المستوى العالي من الإتقان العلمي والمهني المتخصصين، ويمكن الوصول إلى هذه الدرجة من الاحتراف المهني بتبني منهج التعلم المستمر، مما يجعل الفرد قادراً على تحقيق الأهداف المرغوب فيها، وأشار سينجي Senge (1990) إلى ضرورة وجود التوتر الإبتكاري (Creative Tension) لتحقيق المزيد من التمكن الشخصي للمعلمين وللإداريين والطلبة، ويجسد التمكن الشخصي ليس المقدرة على تحقيق النتائج فقط؛ بل التمكن من الطرق اللازمة لتحقيق هذه النتائج أيضاً. إن الدور الرئيس للمعلمين في المدارس المتعلمة هو إعلاء مقدراتهم المهنية لنقل المعرفة إلى الصف، وتجريب كل الاستراتيجيات الممكنة لتسهيل تعلم تلاميذهم، إن تمكن المعلم في المبحث الذي يدرسه يرتبط بمقدرته على التعامل مع الطيف الواسع للمعرفة، ومن الضروري توفير برامج تطوير مهني مناسبة لكل معلم، وتشجيع ودعم التعلم الفردي المستمر للمعلمين.

ثانياً: النماذج العقلية

وهي مجموعة الافتراضات والتعميمات والصور التي يحملها أفراد المنظمة وتؤثر إيجاباً أو سلباً على تصوراتهم، وهذه النماذج هي التي تشكل تحيزاتهم، ولتعرف النماذج العقلية للعاملين لا بد من اختبارها، وذلك بوضعهم في جو من الحوار المستمر لمختلف القضايا، وبخاصة القضايا الخلافية، مما يؤدي إلى معرفة كيف يتصرف هؤلاء الأفراد في المواقف المختلفة، وأن الفشل في تعرف النماذج العقلية للعاملين يؤدي إلى الفشل في إيجاد التفكير النظمي في المؤسسة (Senge, 1990) و(Senge et al. 2000).

ومن الأمثلة على النماذج العقلية السائدة في بعض المدارس رؤية الإداريين ان التغيير المدرسي يمكن إحداثه بإنفاق المزيد من الأموال، بينما المعلمون مقتنعون أن التلاميذ لا يرغبون في الدراسة، وكذلك قد يحس الأب الذي لم يستطع الحصول على الثانوية العامة بالدونية من المعلمين، فلا يسأل عن تعلم ابنه، فيعتقد المعلمون أن هذا الأب غير مهتم بتعلم ابنه، وكذلك فأن المعلم الذي درّس طفلاً ما عدة سنوات يكوّن فكرة محدده عنه، ولا ينتبه للتغييرات التي تحدث لهذا الطالب، إن وجود مثل هذه النماذج العقلية وغيرها تحد من مقدرة المدرسة على التغيير.

ثالثاً: الرؤية المشتركة

وهي الصورة الجماعية لما ستكون عليه المدرسة في المستقبل. إن الرؤية المشتركة قد تبدأ بفرد يعتقد أن رؤيته صواب، ويأتي ذلك من خلال حوار متعمق مع الذات "عملية نفاذ إلى القلب" هذه الرؤية التي تنبع من الداخل هي صورة ذهنية حية لما نريده على المدى البعيد (عطاري وعيسان، 2003).

يستطيع المعلمون والإداريون في المدارس حشد تعهد من المدرسة بتطوير صور مشتركة للمستقبل الذي يعملون

لإيجاده، وعندما تأتي الرؤية من أعلى، وتفرض على المعلمين، يكون غالباً مصيرها الإهمال؛ لأنه كان من الأجدى مشاركة الطلبة والمعلمين وإداريي المدارس في تطوير الرؤية التي يرونها ويرغب فيها المجتمع. وشدد سينجي وزملاؤه (Senge et al. 2000) على ضرورة استخدام سبل الاتصال والتواصل المتبعة في المدرسة لنشر الرؤية المشتركة بين العاملين، والإفادة من تكنولوجيا الحاسوب مثل مجموعات النقاش والبريد الالكتروني حيث يتحدث الأفراد فيهما بحرية وبلا محددات.

وتشمل الرؤية المشتركة أيضاً تطوير رؤية مشتركة في غرفة الصف يفترض أن تحظى قبول الطلبة عبر مشاركتهم في بلورتها وإحساسهم بأن رأيهم سيسمع ويحظى بالتقدير. لكن القضية في الغالب أن يطلب المعلم من التلاميذ أن يطوروا رؤية تستند إلى أن يكونوا الأفضل في المدرسة دون أن يوضح لهم السبل الإجرائية لتجسيدها، ودون بذل جهد مقصود لتعرف حقيقة مقدراتهم على تحقيقها.

رابعاً: تعلم الفريق

وهي عملية تنظيم وتطوير مقدرات مجموعة الأفراد الذين يعملون معاً لتحقيق النتائج التي يرغبون فيها، وتعني سعي مجموعة الأفراد العاملين للتعلم فيما بينهم، أو اقتناص المعرفة من البيئة الخارجية وتوزيعها على الجميع، ويعتمد نجاح تعلم الفريق على توفر الرؤية المشتركة والتمكن الشخصي للأفراد. يرى سينجي "أن وحدة التعلم الأساسية في المنظمات المعاصرة هي الفريق وليس الأفراد، وإذا لم يستطع الأفراد تحييد افتراضاتهم والانخراط في حوار مستمر فلن يستطيع هذا الفريق وليس الأفراد، وإذا لم يستطع الأفراد تحييد افتراضاتهم والانخراط في حوار مستمر فلن يستطيع هذا الفريق التعلم، ومن ثم لن تتعلم المنظمة" ككل (Senge et al. 1990: 313). إن تحقيق ذكاء ومقدرة جمعية أكبر من ذكاءات ومقدرات مجموع الأفراد، يمكن أن يعزز تعلم الفريق داخل غرفة الصف، حيث يحتاج كل فرد إلى الآخرين لتحقيق هدف متبادل، وهو تطوير مهاراتهم معاً، وبين المعلمين والآباء، وبين أفراد المجتمع، وبين المجموعات التي تسعى لإنجاح التغيير المدرسي.

"تعلم الفريق" مهارة جماعية يمكن تعلمها وترسيخها عبر توفير مديري المدارس البيئات المناسبة التي يستطيع فيها الأفراد توضيح وجهات نظرهم قبل اتخاذ القرارات، وتوفير وسائل الاتصال باتجاهين لتقييم وتأمل الممارسات التربوية، ونقل الخبرات بين العاملين، مما يساعد على إيجاد الظروف المناسبة للعمل التعاوني مع الآخرين، والتعلم منهم، والتعلم معهم، وهذا من شأنه أن يعزز مفاهيم تعلم الفريق، ومن ثم تحسين الأداء المدرسي (Pang, 2003).

خامساً: التفكير النظمي

وهو مقدرة العاملين في المدرسة على فهم العلاقات الشبكية المعقدة من خلال مجموعة العوامل المدرسية وتفاعلاتها الدينامية، وأهم مكونات هذا المفهوم: أن أي سلوك إنساني هو جزء من عملية نظامية أكبر، وأن الكل أكبر من مجرد مجموع الأجزاء، وأن فهم الحدث يستلزم فهم جميع العلاقات البينية في مكونات النظام، وكل سلوك قد يكون سبباً ونتيجة في نفس الوقت. ويؤكد سينجي Senge (1990) على أهمية التفكير النظمي، إذ يساعد على تجنب وضع الحلول المؤقتة المنفصلة للمشكلات في المنظمة، ويسمح بحدوث فهم أفضل لشبكة العلاقات بين وحدات المنظمة وأفرادها، مما يؤدي إلى إيجاد حلول ناجعة للمشكلات، ويضمن شمولية إحداث التغيير اللازم، والانطلاق الأسلم نحو المستقبل.

ينظر التفكير النظمي للمشكلات التي تحدث في المنظمة على أنها الجزء الظاهر من جبل الجليد، وخلف كل نمط من السلوك ثمة تركيب نظمي يستند إلى مجموعة من العوامل التي تتفاعل معا بغض النظر عن الوقت والمكان الذي حدثت فيهما، وإن كان من الصعوبة فهم العلاقات بينها. وعند دراسة هذه العلاقات تتكشف القوى المؤثرة في الظاهرة أو المشكلة (Senge et al. 2000: 80).

إن العديد من القادة التربويين غير مدركين للعلاقات بين مكونات النظام التربوي، وهذا يفسر حدوث التحسن الطفيف أو عدم حدوثه في مدارسهم عند تطبيق برامج التطوير التربوي، إن التفكير النظمي هو القادر على فهم التداخلات والتفاعلات في النظم التربوية الدينامية المعقدة. يحتاج التفكير النظمي قادة يستطيعون رؤية كل مدرسة كمنظمة معقدة بمكوناتها المنفصلة، ويجعلهم قادرين على اتخاذ القرارات المرتبطة بتحسين تحصيل الطلبة، وهكذا يصبح التفكير النظمي مندمجاً في العملية التربوية.

يلحظ مما سبق أن ضابطي التمكن الشخصي والنماذج العقلية يحدثان على مستوى الأفراد العاملين في المنظمة، بينما الرؤى المشتركة وتعلم الفريق يحدثان على مستوى الجماعات، والتفكير النظمي هو اللغة التي يستخدمها جميع العاملين لتحليل القضايا والعمليات والتغذية الراجعة والمشكلات والعلاقات بين العناصر المختلفة داخل المنظمة وخارجها.

ويمكن القول إن تطبيق ضوابط المنظمة المتعلمة يعد

بحق نقلة نوعية في إدارة النظم بشكل عام، والنظم التربوية بشكل خاص، فالمدارس تتعلم وتتطور من خلال الأفراد الذين يعملون فيها، ومن التفاعل بين الخبرات الذاتية للعاملين فيها، وكذلك من خلال نقل خبرات المجتمعات التعليمية الأخرى.

3. الدراسات السابقة

بدأ اهتمام الباحثين بدراسة مقدار ممارسة المنظمات لأعمالها كمنظمات متعلمة، بعد صدور كتاب سينجي الضابط الخامس، وذلك في مجال الإدارة العامة، ثم بدأ بدراسة مقدار تطبيق المنظمات التربوية لهذه الضوابط. أما الدراسات العربية ما زالت في مجالي التعلم المنظمي والمنظمات المتعلمة قليلة بل نادرة، وتمكن الباحثان من الوصول إلى ثلاث منها، واحدة فقط حول المدرسة المتعلمة هي دراسة عطاري وصالحة عيسان (2003) حيث قدمت إطاراً نظرياً. وترى بعض الدراسات العربية أن مفهومي التعلم المنظمي والمنظمة المتعلقة ما زالا قليلي الشيوع عند الأكاديميين، ناهيك عن الممارسين للعمل الإداري بشكل عام، والعمل الإداري التربوي بشكل خاص. ومن أهم الدراسات العالمية للمدارس كمنظمات متعلمة حسب إطار سينجي: أجرى جرين Greene (2001) دراسة هدفت إلى تحديد درجة ممارسة المدارس لضوابط المنظمات المتعلمة، في منطقتين تعليميتين في ولاية كاليفورنيا الأمريكية، حيث تم تطوير استبانة لهذا الغرض، أجاب عنها (630) من المعلمين ومديري المدارس والإداريين، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن الضوابط الأقل توفراً في المدارس هي وجود الرؤية المشتركة والتفكير النظمي، وتكوين فرق التعلم. وأجرى كيلي Kelly (2001) دراسة في مدينة لوس انجلوس الأمريكية، حيث قابل الباحث (12) من العاملين في إحدى المدارس المهنية، وتم توزيع استبانة أعدها الباحث تكونت من ضوابط المنظمة المتعلمة على باقي العاملين، وأشارت النتائج إلى أن المدرسة حققت معدلات مقبولة من التعلم المنظمي في كل من: التمكن الشخصي، والنماذج العقلية، وتعلم الفريق، ولم تحقق باقي الضوابط.

أما دراسة أبو تينة Abu-Tineh (2003) فهدفت إلى اختيار العلاقة بين نمط القيادة كما يتصوره مديرو المدارس، وممارسة معلميهم للضوابط الخمسة للمدرسة المتعلمة، تكونت عينة الدراسة من (144) معلماً في المرحلتين الابتدائية والمتوسطة في إحدى المناطق التعليمية (Leon County) في ولاية فلوريدا الأمريكية. وكان من نتائج الدراسة أن ممارسة المعلمين الذكور لضوابط المنظمة المتعلمة أكثر من ممارسة المعلمات الإناث، وتقل ممارسة المعلمين لضوابط المنظمة المتعلمة بزيادة عدد سنوات الخدمة للمعلمين، وممارسة معلمي المدارس الابتدائية لضوابط المدرسة المتعلمة أكثر من زملائهم معلمي المرحلة المتوسطة.

وكان هدف دراسة كمبل Kemple (2003) تحديد درجة ممارسة المدارس العليا في ولاية ميتشغان للضوابط الخمسة للمنظمة المتعلمة، حسب وجهة نظر الإداريين والمعلمين العاملين فيها، تكونت عينة الدراسة من (90) مدرسة كبيرة و(90) مدرسة صغيرة، وتم توزيع استبانة قائمة المنظمة المتعلمة على جميع المدارس، وبعد تحليل البيانات كانت أهم النتائج أن درجة ممارسة المدارس الكبيرة للضوابط الخمسة متوسطة للأداة ككل، وتقديرات المديرين لمدارسهم كمنظمات متعلمة أعلى من تقديرات المعلمين بدلالة إحصائية مهما كان حجم المدرسة، وتقديرات معلمي المدارس الصغيرة لمدارسهم كمنظمات متعلمة أعلى من تقديرات معلمي المدارس الكبيرة.

أما دراسة ثومبسون وغريغ ونيسكا Thompson, Gregg and Niska (2004) التي أجريت في ولاية كاليفورنيا الأمريكية، فهدفت إلى معرفة تأثير مديري المدارس في ايجاد المجتمعات المدرسية المتعلمة، وتأثير وجود هذه المجتمعات على تعلم الطلبة. استخدم الباحثون طرقاً نوعية وكمية في دراستهم، حيث تمت مقابلة مديري ست مدارس متوسطة، وتوزيع استبانة تكونت من (25) فقرة ذات تدريج رباعي تقيس الضوابط الخمسة للمنظمة المتعلمة على معلمي نفس المدارس، وكان من نتائج الدراسة أن المدارس تطبق الضوابط الخمسة بدرجة كبيرة، وكانت درجة ممارسة هذه الضوابط بالترتيب التنازلي التالي: الرؤية المشتركة، التمكن الشخصي، النماذج العقلية، تعلم الفريق، وأخيراً التفكير النظمي، ولا يختلف تقدير الإداريين عن تقدير المعلمين لدرجة ممارسة ضوابط المدرسة المتعلمة. وأجرى بانغ Pang (2005) دراسة في هونغ كونغ لقياس مقدار تطبيق عشرة مدارس ابتدائية، ومثلها من المدارس الثانوية لضوابط المنظمة المتعلمة، شارك في هذه الدراسة (852) معلماً من هذه المدارس، وكشفت النتائج أن المدارس المشاركة في برنامج لتحويلها إلى منظمات متعلمة أظهرت تفاوتاً في درجة ممارستها للضوابط الخمسة للمنظمة المتعلمة، وأن ضابط التمكن الشخصي هو الأكثر ممارسة في هذه المدارس، والنماذج العقلية هو الأقل.

وجاءت هذه الدراسة الميدانية لتستكشف درجة تحقيق المدارس الحكومية الأردنية لضوابط المدرسة الدائمة التعلم، وتقديم أنموذج لتحويل المدارس إلى منظمات متعلمة، ولتفتح

الطريق أمام الباحثين الأردنيين والعرب لإجراء المزيد من الدراسات حول التعلم المنظمي والمدارس المتعلمة.

4. منهجية الدراسة

لتحقيق هدف الدراسة اتبع الباحثان الأسلوب الوصفي القائم على المسح المعرفي للأدب التربوي للمنظمة المتعلمة والتعلم النظمي، وخاصة في المدارس، وذلك لبناء أداة لقياس الممارسات المدرسية، ثم اتبعا المنهج المسحي التطويري لتطبيق الأداة والحصول على البيانات، ثم استخراج النتائج وتقديم الأنموذج.

مجتمع الدراسة وعينتها

تكون مجتمع الدراسة من جميع العاملين في الهيئتين الإدارية والتدريسية في المدارس الأردنية الحكومية في نهاية العام الدراسي (2006/2005)، وبلغ عددهم (71013)، منهم (58886) معلماً، و(12127) إدارياً، موزعين على (35) مديرية تربية وتعليم (وزارة التربية والتعليم، 2006). وتم اختيار عينة الدراسة بالطريقة الطبقية العشوائية، فبلغت (1050) فرداً، تعادل حوالي 1.5% من المجتمع الكلي، وهذه النسبة كافية لغرض هذا البحث، وبلغ عدد الاستجابات الصالحة للتحليل الإحصائي (875)، ضمت (701) معلم، و(174) إدارياً. والجدول (1) يوضح ذلك.

الجدول رقم (1)

التكرارات والنسب المئوية لعينة الدراسة حسب المتغيرات المستقلة

المتغير	الفئات	التكرار	النسبة المئوية
مستوى المدرسة	أساسي	432	49.4
	ثانوي	443	50.6
المركز الوظيفي	معلم	701	80.1
	إداري	174	19.9
الجنس	ذكر	393	44.9
	أنثى	482	55.1
المؤهل العلمي	بكالوريوس فما دون	654	74.7
	أعلى من بكالوريوس	221	25.3
الخبرة في الوظيفة الحالية	من 1-أقل من 6 سنوات	297	33.9
	من 6-10 سنوات	169	19.3
	أكثر من 10 سنوات	409	46.7
المجموع		875	100.0

وللإجابة عن أسئلة الدراسة تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لجميع فقرات الاستبانة ولمجالاتها، واختبار (ت) لمتوسطات العينات المستقلة، وتحليل التباين الأحادي، وتم استخدام نتائج الدراسة والأدب التربوي في مجال تحويل المدارس إلى منظمات متعلمة في تقديم الأنموذج المقترح.

أداة الدراسة

لتحقيق هدف الدراسة قام الباحثان بتطوير استبانة خاصة، اعتماداً على فكر بيتر سينجي، والأدب التربوي في المنظمات المتعلمة، والأدوات التي طورها الباحثون الآخرون في هذا المجال (Abu-Tineh, 2003) و(Pang, 2005) و (Agaoglu, 2006)، والواقع التربوي والثقافي والاجتماعي الأردني، وبعد إجراء عمليات الصدق والثبات تكونت الأداة بصورتها النهائية من (59) فقرة، أعطي لكل منها وزن متدرج للأبدال لدرجة الممارسة في المدرسة: (كبيرة جداً، كبيرة، متوسطة، قليلة، قليلة جداً)، وتمثل رقمياً (5، 4، 3، 2، 1) على الترتيب، موزعة على خمسة مجالات، يمثل كل مجال أحد ضوابط المدرسة المتعلمة، وتتشابه هذه الأداة مع الأدوات التي طورها الباحثون الآخرون باشتمالها على الأفكار الأساسية الواردة في ضوابط سينجي الخمسة للمنظمة المتعلمة، وتختلف عنها بأنها الأولى في اللغة العربية.

الصدق والثبات

لقد تم بناء الأداة بصورتها الأولية من (65) فقرة توزعت على المجالات الخمسة، ثم تم التأكد من صدقها من خلال عرضها على مجموعة من المحكمين الذين يحملون درجة الدكتوراه في الإدارة التربوية، في كليات العلوم التربوية الجامعات الأردنية، حيث بلغ عددهم (13) محكماً، (4 من الجامعة الأردنية، وواحد من كل من الجامعات: اليرموك والهاشمية وآل البيت ومؤتة، وعمان العربية للدراسات العليا)، و(4) من العاملين في وزارة التربية والتعليم، وبناء على ملاحظاتهم تم حذف (10) فقرات كانت تتعلق إما بعوامل آنية مثل مشاريع التطوير التربوي الحالية، أو غير مناسبة لهدف الدراسة، وتم تعديل الصياغة اللغوية لفقرات أخرى، وتجزئة فقرتين، وإضافة فقرتين جديدتين. وتم ايجاد صدق البناء للأداة بحساب معامل الارتباط بين علامات العينة الاستطلاعية على كل مجال من مجالات الدراسة، والعلامة الكلية على الأداة، حيث تراوحت بين 0.75 و0.84، وكانت ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.0001$). وتم التأكد من ثبات الأداة بإيجاد معامل الاتساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach alpha)، وتراوحت قيمته بين 0.84 و0.90، والجدول (2) يوضح ذلك.

الجدول رقم (2)

معامل الاتساق الداخلي وثبات الإعادة للمجالات وللأداة ككل

المجال	الاتساق الداخلي (كرونباخ ألفا)	ثبات الإعادة (معامل الارتباط)
التمكن الشخصي	0.84	0.87
النماذج العقلية	0.90	0.90
الرؤية المشتركة	0.90	0.80
تعلم الفريق	0.88	0.87
التفكير النظمي	0.90	0.87
الأداة ككل	0.97	0.96

الجدول رقم (3)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الممارسة لاستجابات أفراد العينة على مجالات استبانة الدراسة مرتبة تنازلياً من وجهة نظر العاملين في المدارس الأردنية

الرتبة	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة
1	التمكن الشخصي	3.14	0.68	متوسطة
2	التفكير النظمي	3.01	0.54	متوسطة
3	النماذج العقلية	2.85	0.61	متوسطة
4	الرؤية المشتركة	2.85	0.65	متوسطة
5	تعلم الفريق	2.79	0.50	متوسطة
	الأداة ككل	2.91	0.54	متوسطة

وتم اعتماد المعيار التالي لتحديد درجة ممارسة العاملين لكل من مجالات الدراسة ولكل فقرة من فقراتها:

- من 1.00 إلى أقل من 1.80 درجة قليلة جداً.
- من 1.80 إلى أقل من 2.60 درجة قليلة.
- من 2.60 إلى أقل من 3.40 درجة متوسطة.
- من 3.40 إلى أقل من 4.20 درجة كبيرة.
- من 4.20 إلى 5.00 درجة كبيرة جداً.

5. نتائج الدراسة ومناقشتها

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول ومناقشتها:

ما درجة ممارسة العاملين (المعلمين والإداريين) في المدرسة الأردنية للضوابط الخمسة التي وضعها سينجي للمنظمة المتعلمة (التمكن الشخصي، والنماذج العقلية، والرؤية المشتركة، وتعلم الفريق، والتفكير النظمي) من وجهة نظرهم؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم إيجاد المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات "استبانة المدرسة الأردنية كمنظمة متعلمة"، وتم ترتيب هذه الضوابط تنازلياً وفقاً لمتوسطاتها الحسابية، والجدول (3) يوضح ذلك.

يشير الجدول (3) إلى إن درجة ممارسة العاملين (المعلمين والإداريين) في المدارس الحكومية الأردنية كمنظمات متعلمة هي درجة متوسطة، وتترتب هذه الضوابط تنازلياً كما يلي: التمكن الشخصي، ثم التفكير النظمي، ثم النماذج العقلية، ثم الرؤية المشتركة، وأخيراً تعلم الفريق، وتعني هذه النتيجة:

- يمكن رفع درجة الممارسات التربوية في المدارس الأردنية إلى درجة أكبر، أي أن هناك فرصاً واعدة لتطوير الممارسات المدرسية وتطوير النظام التربوي ككل، وذلك بالعمل على نشر ثقافة التعلم المنظمي للوصول إلى المدرسة المتعلمة بأبعادها المختلفة، ومن ثم إيجاد المدرسة التي يتطلع إليها المجتمع.
- إن أكثر الضوابط ممارسة هي التمكن الشخصي، وأقلها تعلم الفريق، مما يشير إلى وجود ظاهرة خطيرة في المدارس الأردنية وهي سيادة الفردية في التعلم والعمل، وأن اهتمام العاملين الأول هو التعلم الشخصي بتنمية وتطوير مقدراتهم المهنية الخاصة بمعزل عن التطوير المهني الشامل للعاملين بإتباع ممارسات تعلم الفريق، وهذا قد يفسر وجود فروق فردية كبيرة بين المعلمين من التخصص نفسه، وأحياناً في المدرسة نفسها، وعدم التجانس في المستويات المهنية للعاملين.
- جاء مجال التفكير النظمي في المرتبة الثانية من حيث الممارسة مما يعني وجود فهم متوسط لتأثر الأحداث التربوية بشبكة من العلاقات، وأن هذه الأحداث هي أعراض لعوامل ذات تأثير متبادل لتعطي في النهاية السلوك الملاحظ.
- جاء مجال النماذج العقلية والرؤية المشتركة في المرتبة الثالثة وقبل الأخيرة، مما يشير إلى انخفاض نسبي في ممارسة العاملين في المدارس الأردنية لهذين الضابطين، مما يستدعي العمل على توفير حد أدني مشترك ببين العاملين في منطلقاتهم الذهنية ونظرتهم المستقبلية لمدارسهم، لما لهما من أهمية كونهما بعدين فكريين يوجهان العملية التربوية في المدرسة. وتتوافق هذه النتيجة مع نتائج دراسة كمبل Kemple (2003) حيث كانت درجة ممارسة ضوابط المنظمة المتعلمة متوسطة، وتختلف عن دراسة ثومبسون وزميليه .Thompson et al (2004) حيث كانت درجة الممارسة كبيرة.

وتم ايجاد المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لجميع فقرات الاستبانة، وتم ترتيب هذه الفقرات تنازلياً حسب المتوسط الحسابي الذي حصلت عليه كل فقرة، والجدول (4) يوضح ذلك.

الجدول رقم (4)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الممارسة لاستجابات أفراد العينة على جميع فقرات الاستبانة من وجهة نظر العاملين في المدارس الأردنية مرتبة تنازلياً

الرتبة	رقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة
1	14	يعد العاملون المشكلات المدرسية أعراضاً لظروف متنوعة	3.78	1.07	كبيرة
2	1	يسعى المعلمون إلى معرفة الجديد في تخصصاتهم العلمية	3.74	0.79	كبيرة
3	12	تركز الرؤية الخاصة للمدرسة على تعلم الطلبة	3.74	0.84	كبيرة
4	9	تسود روح الفريق بين العاملين في المدرسة	3.71	0.74	كبيرة
5	58	يعد العاملون المدرسة جزءاً من نظام أكبر هو المجتمع	3.60	1.19	كبيرة
6	15	يقبل العاملون على فرص التعلم داخل المدرسة وخارجها	3.58	1.07	كبيرة
7	13	توجد علاقات تشاركية منتجة بين العاملين	3.56	0.73	كبيرة
8	16	تحدث مناقشات مهنية مستمرة بين العاملين في المدرسة	3.32	1.07	متوسطة
8	25	تتصف المناقشات بين الزملاء بالأمانة والصراحة	3.32	1.00	متوسطة
10	22	تعد النجاحات في المدرسة نجاحات لجميع العاملين	3.28	1.31	متوسطة
11	5	يعد العاملون كل سلوك تربوي ناتج عن شبكة من العوامل	3.27	0.99	متوسطة
12	29	يتوافر حوار مهني متبادل بين العاملين	3.24	0.91	متوسطة

الرتبة	رقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة
13	38	يتم تشجيع وجهات النظر المتعددة والنقاشات المفتوحة	3.22	1.15	متوسطة
14	10	ينظر العاملون إلى المدرسة بأنها أكبر من مجموع أفرادها ومكوناتها	3.20	1.03	متوسطة
15	50	يطور الإداريون مقدرة للتعامل بنجاح مع الظروف الإدارية المتغيرة	3.19	0.98	متوسطة
16	24	يدرك الإداريون أهمية الإطار الفكري والقيمي للطلبة وللعاملين لإحداث التغيير المطلوب	3.13	0.98	متوسطة
17	31	ينظر العاملون إلى الأحداث غير المتوقعة على أنها فرص للتعلم	3.12	1.14	متوسطة
18	17	يتم بناء الرؤى والأهداف المدرسية بالتعاون بين جميع العاملين	3.11	1.10	متوسطة
19	53	يكون هدف اجتماعات الهيئة المدرسية تحقيق نتاجات تربوية	3.07	1.24	متوسطة
20	42	يستخدم العاملون تكنولوجيا المعلومات والاتصالات بفاعلية	3.05	1.07	متوسطة
21	28	يزود الإداريون المعلمين بفرص التعلم اللازمة لتحسين أدائهم	3.04	1.16	متوسطة
21	37	يواكب العاملون التطورات الحديثة في مجالي التعلم والتعليم	3.04	1.08	متوسطة
21	7	تسود المدرسة وجهات نظر تربوية متقاربة حول مختلف القضايا	3.04	1.09	متوسطة
21	51	يتمتع الإداريون بمهارات جمع البيانات	3.04	0.99	متوسطة
25	11	يتم تعرف أنماط تعلم العاملين لتحسين طرق الاتصال	3.03	0.97	متوسطة
26	23	يستخدم الإداريون طرقاً مختلفة لتشجيع التواصل بين العاملين	3.02	1.03	متوسطة
27	45	يتقبل العاملون حالات النشاط غير العادي في المدرسة	3.01	0.91	متوسطة
28	32	تولي المدرسة اهتماما كبيرا بالنمو المهني للعاملين	3.00	1.15	متوسطة
28	41	يراجع العاملون تأثير ممارساتهم على أداء الطلبة باستمرار	3.00	1.07	متوسطة
30	54	تنتشر روح الثقة بين العاملين	2.95	1.13	متوسطة
31	44	يشترك جميع العاملين في ممارسة السلطة والمسؤولية	2.94	1.18	متوسطة
32	21	ينجز العاملون أعمالهم بهمة وحماس	2.93	1.19	متوسطة
33	20	يبحث الإداريون عن المعرفة الجديدة لتحسين أدائهم	2.92	1.25	متوسطة
34	26	يشعر العاملون في المدرسة بأن أي إخفاق هو إخفاق لهم	2.85	1.27	متوسطة
34	46	يتم تعزيز العاملين عند تقديمهم لإبداع أو حل مبتكر لمشكلة مدرسية	2.85	1.10	متوسطة
36	30	يدعم المجتمع المدرسي المبادرة وتجريب الجديد في التعلم والتعليم	2.82	1.02	متوسطة
37	56	يعبر العاملون عما يجول في خواطرهم حول ما تعلموه بحرية	2.80	1.11	متوسطة
38	59	يمكن طرح القضايا الحساسة للنقاش	2.77	1.21	متوسطة
39	6	يتم تشجيع العاملين على التعلم المستمر	2.76	1.21	متوسطة
40	48	تتم صناعة القرارات بشكل جماعي	2.65	1.15	متوسطة
41	36	يمكن إدارة ضغوط العمل والاستفادة منها في تعزيز التعلم	2.64	0.96	متوسطة
42	49	يقدم الزملاء الدعم المناسب إذا حدث خلل في أداء أحدهم	2.62	0.92	متوسطة
43	47	يتم تحديث السياسات والممارسات والإجراءات المدرسية	2.59	1.06	قليلة
44	52	ينظر العاملون إلى الأخطاء كفرص ايجابية للتطوير	2.56	0.99	قليلة
45	39	تناقش الخطة التطويرية للمدرسة مع المعلمين	2.51	1.06	قليلة
46	57	يشعر العاملون بأنهم قادة تربويون كل في موقعه	2.49	0.98	قليلة
47	27	يقدم جيمع العاملين العون والدعم للمعلم الجديد	2.47	1.08	قليلة
48	43	يتم فهم الفروق بين التعلم والتعليم بوضوح	2.46	1.19	قليلة

الرتبة	رقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة
49	34	تتم مراجعة مستمرة لرؤية المدرسة التربوية	2.43	0.89	قليلة
50	19	يعد العاملون أن لكل منهم دوراً مهماً بالدرجة نفسها في تعلم الطلبة	2.42	0.84	قليلة
51	55	يتم تبصير البيئة الخارجية إلى فرص تعلم للجميع	2.39	0.88	قليلة
52	35	يحول العاملون الأخطاء إلى فرص تعلم للجميع	2.36	0.90	قليلة
52	3	يدرك جميع العاملين الرؤية الخاصة بالمدرسة	2.36	0.84	قليلة
54	8	يلتزم جميع العاملين بتحقيق الشعارات التربوية التي تتبناها المدرسة	2.35	0.96	قليلة
55	2	يفسر العاملون في المدرسة الأحداث بطرق متقاربة	2.33	0.85	قليلة
56	4	يتبادل المعلمون الزيارات الصفية	2.32	0.90	قليلة
56	33	يتم تأمل الممارسات المدرسية ومناقشتها	2.32	0.86	قليلة
58	40	يعرف العاملون ساعات التدريب والتعلم التي سيتلقونها سنوياً	2.31	1.13	قليلة
59	18	يلتقي العاملون بشكل دوري لتبادل الخبرات والتجارب التربوية	2.27	0.83	قليلة

يلاحظ من الجدول (4) ما يلي:

إن المتوسطات الحسابية لفقرات الاستبانة تراوحت بين (3.78) كحد أعلى للفقرة (14) "يعد العاملون المشكلات المدرسية أعراضاً لظروف متنوعة"، و(2.27) كحد أدنى للفقرة (18) "يلقي العاملون بشكل دوري لتبادل الخبرات والتجارب التربوية".

وجود (7) ممارسات تربوية بدرجة كبيرة في المدارس الأردنية تشير إلى المدرسة كمنظمة متعلمة، أي أن المدرسة الأردنية تمتلك 12% من خصائص المدرسة المتعلقة حسب التعريف الإجرائي للدراسة، حيث جاءت الفقرة (14) "يعد العاملون المشكلات المدرسية أعراضاً لظروف متنوعة" في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.78) وتقابل هذه القيمة درجة ممارسة كبيرة، مما يعني أن هناك شبه إجماع للعاملين في المدارس على أن المشاكل التي يصادفونها في أعمالهم المدرسية هي أعراض للظروف الاقتصادية والثقافية والسياسية التي يمر بها المجتمع، والأحوال الخاصة بكل طالب، وهذا الفهم يطمئن المهتمين بالشؤون التربوية إلى وجود وعي نظمي واسع عند العاملين في المدارس لهذه الفقرة، ثم جاءت الفقرتان (1) "يسعى المعلمون إلى معرفة الجديد في تخصصاتهم العلمية"، و(12) "تركز الرؤية الخاصة للمدرسة على تعلم الطلبة" في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (3.74)، مما يعني أن هناك رغبة كبيرة عند المعلمين في تحديث معارفهم التخصصية، وهذا يفسر الإقبال الكبير للمعلمين على الالتحاق ببرامج التأهيل التربوي والدراسات العليا في الجامعات سواء على نفقتهم الخاصة أم ضمن برامج التأهيل التربوي التي توفرها وزارة التربية بالتعاون مع الجامعات، وبالنسبة للفقرة (12) فان هناك تركيزاً بدرجة كبيرة لرؤية المدرسة على تعلم الطلبة، مما يعني وجود وعي كبير عند العاملين باعتبار تعلم الطلبة هو محور الرؤية المدرسية، وهذا المعنى تؤكد عليه برامج التطوير التربوي التي تنفذها وزارة التربية والتعليم.

وأشارت النتائج إلى وجود (17) ممارسة تربوية بدرجة قليلة، فقد جاءت الفقرة (18) "يلتقي العاملون بشكل دوري لتبادل الخبرات والتجارب التربوية" بالمرتبة الأخيرة، مما يعني قلة التقاء العاملين للتبادل المهني، ويمكن تفسير ذلك بانشغال العاملين بالأعمال اليومية، ومحاولة كل منهم الاحتفاظ بخبراته الشخصية، وإن الإدارات المدرسية مشغولة بتسيير الأعمال وليس تطويرها، ويترتب على ذلك وجود فروق مهنية كبيرة بين العاملين، وجاءت الفقرة (40)" يعرف العاملون ساعات التدريب والتعلم التي سيتلقونها سنوياً" بالمرتبة قبل الأخيرة بمتوسط حسابي (2.31) وبدرجة ممارسة قليلة، مما يعني عدم معرفة العاملين ببرامج التدريب وفرص التعلم الأخرى التي سيتلقونها خلال العام الدراسي، وربما يفسر هذا جزءاً من الاتجاهات السلبية للمعلمين نحو برامج التدريب، التي تأتي فجأة دون استعداد نفسي وذهني مناسبين لها، مما يترتب عليه ضعف انتقال أثر التدريب إلى الغرفة الصفية.

وجود (35) ممارسة تربوية بدرجة متوسطة في المدارس الأردنية تشير إلى المدرسة كمنظمة متعلمة، وهي باقي فقرات الاستبانة.

حل مجال التمكن الشخصي في المرتبة الأولى من حيث درجة الممارسة، إذ بلغ (3.14)، ويقابل درجة ممارسة متوسطة، ويعود هذا الارتفاع النسبي إلى رغبة العاملين في تنمية مقدراتهم المهنية وتمكنهم الشخصي من تخصصاتهم العلمية، وجاءت هذه النتيجة منسجمة مع نتائج دراسات جرين Greene (2001)، وكيلي Kelly (2001)، وبانغ Pang (2005)، وتختلف قليلاً عن دراسة ثومبسون وزميليه Thompson et al. (2004)، حيث جاء ضابط التمكن الشخصي في المرتبة الثانية.

وحل مجال التفكير النظمي في المرتبة الثانية، إذ حصل على متوسط حسابي بلغ (3.01)، ويقابل درجة ممارسة متوسطة، وجاءت هذه النتيجة غير متوافقة مع نتائج دراسات كل من: جرين Greene (2001) التي أشارت إلى أن التفكير النظمي هو من أقل الضوابط توفراً في المدارس، وكيلي Kelly (2001) التي أشارت إلى أن التفكير النظمي من الضوابط التي لم تحقق معدلات ممارسة مقبولة، وثومبسون وزميلاه Thompson et al. (2004)، التي جاء فيها هذا الضابط في المرتبة الأخيرة.

وحل كل من مجالي النماذج العقلية والرؤية المشتركة في المرتبة الثالثة وقبل الأخيرة من حيث درجة الممارسة في المدارس الأردنية من وجهة نظر العاملين فيها، إذ بلغ لكلاهما (2.85)، ويقابل درجة ممارسة متوسطة، ويعني تأخر مجال النماذج العقلية إلى مرتبة متأخرة نسبياً. وتعني هذه النتيجة أن افتراضات ومدركات ومواقف العاملين في المدرسة لا يوجد بينها توافق مرضي عنه، مما يؤدي إلى وجود أكثر من تفسير للحدث الواحد في المدرسة، ومن ثم تخبط المعالجات والحلول، مما يستوجب على مديري المدارس العمل على توفير المناخ المدرسي المناسب ليساعد العاملين على إخراج افتراضاتهم العقلية واتجاهاتهم من الباطن إلى العلن، بحيث يستطيع الأفراد اكتشاف الفروق بينهم، والحديث عن هذه الفروق بعقل مفتوح وهدف مشترك واحد، وهو أداء العمل التربوي بأعلى درجة من الكفاءة والإبداع، وجاءت هذه النتيجة منسجمة إلى حد ما مع نتائج دراسة بانغ Pang (2005) التي جاء فيها هذا الضابط في المرتبة الأخيرة، وتختلف عن نتائج دراسة جري Greene (2001) التي كان فيها ضابط النماذج العقلية من الضوابط الأكثر توفراً في المدارس، ودراسة كيلي Kelly (2001) التي أشارت إلى تحقيق معدلات مقبولة من النماذج العقلية.

وكانت أقل الممارسات شيوعاً في مجال النماذج العقلية الفقرة (33) "يتم تأمل الممارسات المدرسية ومناقشتها" وتقابل درجة ممارسة قليلة، مما يعني أن العاملين لا يقومون بتأمل ممارساتهم المدرسية وتبصرها للإفادة منها في تحسين عمليتي التعلم والتعليم، وهذا يناقض دعوة سينجي للتربويين لتأمل ممارساتهم باستمرار، حيث شدد على وجوب ممارسة المنظمة لأدوات التعلم، ومنها التأمل حتى يستوطن التعلم المدرسة ويحدث التعلم المنظمي، إن عدم ممارسة التأمل يؤدي إلى استمرار تنفيذ الممارسات بشكل آلي دون إعادة التفكير بها، وأداء الأعمال التعليمية بطريقة واحدة رغم اختلاف الطلبة والصفوف البيئات التي يعمل بها المعلمون، وعدم إحداث التغييرات اللازمة في الممارسات التربوية لتواكب التطورات في البيئة الخارجية، وجمود المدرسة وانعزالها عن المجتمع، وتولد اتجاهات سلبية عند الطلبة نحو المدرسة، ومن ثم ظهور سلوكات غير مرغوبة لديهم. ويمكن إضافة تفسير ديوي فيما يتعلق بقلة ممارسة العاملين للتأمل وهو قلة توفر كل من العقل المنفتح والاندفاع الذاتي والمسؤولية (دواني، 2003).

وبالنسبة لمجال الرؤية المشتركة فإن ترتيبه المتأخر نسبياً يعني أنه لا يتم بناء وبلورة حس من العمل المشترك بمقدار يمكن الرضا عنه، ولا يتم بناء تصور مشترك للمستقبل الذي يرغب العاملون تحقيقه بالمستوى المأمول، ويعني ذلك أيضاً: عدم توفر الهدف الملهم الموحد لجهود العاملين، وعدم توفر القوة التي تسوق التغيير التي أسماها سينجي التوتر الإبداعي، وعدم توفر التزام حقيقي عند الأفراد لتحقيق المدرسة لأهدافها، وعدم دمج الرؤى الفردية في اتجاه واحد يعبر عن الرؤية المشتركة للمدرسة. مما يؤدي إلى عدم تحقيق التطور والإبداع المنتظرين من مدرسة القرن الحادي والعشرين. وجاءت هذه النتيجة منسجمة مع نتائج دراسة جرين Greene (2001) التي أشارت إلى أن ضابط الرؤية المشتركة من أقل الضوابط توفراً في المدارس، ودراسة كيلي Kelly (2001) التي أشارت إلى عدم تحقيق معدلات مقبولة من هذا الضابط. وتختلف عن نتائج دراسة ثومبسون وزميلاه Thompson, et al. (2004) التي أشارت إلى أن درجة ممارسة ضابط الرؤية المشتركة كانت في المرتبة الأولى.

وقد حل مجال تعلم الفريق في المرتبة الأخيرة، إذ بلغ متوسطه الحسابي (2.79)، ويقابل درجة ممارسة متوسطة، ويعني ذلك أن وحدة التعلم الأساسية حسب سينجي، قد جاءت في المرتبة الأخيرة ممارسة في المدارس الأردنية، وقد يعود ذلك إلى سيادة الفردية في العمل ولجوء الأفراد إلى تعزيز براعتهم الشخصية بمعزل عن التنمية المهنية الجماعية، وضعف درجة ممارسة الرؤية المشتركة للعاملين مما يقلل

من تعلم الفريق، وقلة اللقاءات المخصصة لتبادل الخبرات المهنية. وجاءت الفقرة (18) "يلتقي العاملون بشكل دوري لتبادل الخبرات والتجارب التربوية، وإنما تخصص الاجتماعات لنقل التعليمات للعاملين، وتذكيرهم بواجباتهم، ووجوب مساعدتهم في تسيير العمل اليومي في المدرسة، وقلما تناقش خبراتهم من أجل تأملها وتعلم الآخرين منها، وهذا يخالف دعوة سينجي للعاملين في المدرسة بتخصيص وقت محدد أسبوعياً لتبادل الخبرات وتأملها بشكل جماعي. وتنسجم هذه النتيجة مع نتائج دراسة جرين Greene (2001) التي أشارت إلى أن تكوين فرق التعلم من أقل الضوابط توفراً في المدارس، ودراسة ثومبسون وزميليه Thompson, et al. (2001) التي أشارت إلى أن درجة ممارسة تعلم الفريق كانت في مرتبة متأخرة، وتتعارض مع نتائج دراسة كيلي Kelly (2001) التي أشارت إلى تحقيق معدلات مقبولة من تعلم الفريق.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني ومناقشتها

هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات إجابات أفراد عينة الدراسة حول درجة ممارسة العاملين في المدارس الأردنية للضوابط الخمسة للمنظمة المتعلمة تعزى لمتغيرات: مركزهم الوظيفي، ومستوى المدرسة التي يعملون فيها، وجنسهم، ومؤهلهم الجامعي، وخبرتهم؟

للإجابة عن هذا السؤال، فقد تم استخدام اختبار (ت) (t-test) للعينات المستقلة لتقدير درجة ممارسة العاملين في المدارس الأردنية لمتغيرات هذا السؤال. فأشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائياً على مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين تقديرات المعلمين والإداريين لدرجة ممارسة مدارسهم لضوابط المدرسة كمنظمة متعلمة، وذلك لجميع مجالات الاستبانة وللأداة ككل لصالح الإداريين، ما عدا مجال التفكير النظمي، ويمكن تفسير ذلك إلى ميل الإداريين إلى إعطاء صورة أفضل عن مدارسهم لاعتقادهم أن الصورة الأفضل لمدارسهم هي انعكاس لجهودهم وحسن أدائهم لأعمالهم، ونظرة الإداريين للممارسات في المدرسة تكون أشمل من نظرة المعلمين الذين يتعاملون مع عدداً أقل من الطلبة، وميل المعلمين إلى إعطاء صورة حقيقية أو ربما أقل من الحقيقة لما يرونه ويمارسونه من سلوكات مدرسية من أجل توفير الفرصة لتحسين بيئة العمل المدرسي.

وهذه النتيجة تتفق مع نتائج دراسة كمبل Kemple (2003) التي أشارت إلى أن تقديرات المديرين لمدارسهم كمنظمات متعلمة أعلى من تقديرات المعلمين وبدلالة إحصائية، وتتعارض مع نتائج دراسة ثومبسون وزميليه Thompson et al. (2004) التي أشارت إلى عدم وجود اختلاف بين تقدير الإداريين وتقدير المعلمين لدرجة ممارسة ضوابط المنظمة المتعلمة.

وأشار اختبار (ت) إلى وجود فروق دالة إحصائية على مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين تقديرات العاملين في المدارس الأساسية والمدارس الثانوية لضوابط المدرسة كمنظمة متعلمة، وذلك لجميع مجالات الاستبانة وللأداة ككل لصالح المدارس الأساسية، وقد يعود ذلك إلى أن العاملين في المدارس الأساسية غالباً ما تكون تخصصاتهم العلمية عامة مثل معلمي المجال تحتاج إلى العمل الجماعي، بعكس العاملين في المدارس الثانوية حيث تظهر التخصصية، ومن ثم الفردية في العمل، وكذلك فإن عدد العاملين في المدارس الأساسية غالباً أقل من عدد العاملين في المدراس الثانوية، مما ييسر توافر الحوار المهني والشخصي، ومن ثم التعلم الجماعي والتوافق المهني.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة أبي تينة Abu-Tineh (2003) التي أشارت إلى وجود فروق في ممارسة ضوابط المنظمة المتعلمة، لصالح المدارس الابتدائية مقارنة بالمدارس المتوسطة، ودراسة كمبل Kemple (2003) التي أشارت إلى أن تقديرات معلمي المدارس الصغيرة لمدارسهم كمنظمات متعلمة أعلى من تقديرات معلمي المدارس الكبيرة، ولم تشر باقي الدراسات إلى تأثير مستوى المدرسة في درجة ممارستها لضوابط سينيجي للمنظمة المتعلمة.

بينما أشارت نتائج اختبار (ت)، إلى وجود فروق دالة إحصائياً على مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين تقديرات العاملين في المدارس من الذكور والإناث، وذلك لجميع المجالات، وللأداة ككل لصالح الإناث، وقد يعود ذلك إلى ميل المعلمات لتطبيق الاقتراحات والتعليمات بدرجة أكثر من ميل المعلمين الذكور لتطبيقها، وتحقيق مهنة التعليم الطموحات الشخصية للعاملات بدرجة أكبر منها للعاملين من الذكور، ووجود روح التنافس بين الطالبات أكثر منها لدى الطلاب الذكور، مما يشجع المعلمات على البحث عن الجديد في مجال التعلم والتعليم، ومن ثم حدوث الحوار المهني المستمر.

وتتعارض هذه النتيجة مع نتائج دراسة أبي تينة Abu-Tineh (2003) التي أشارت إلى وجود فروق في ممارسة ضوابط المنظمة المتعلمة لصالح الذكور مقارنة بالإناث، ولم تشر باقي الدراسات إلى تأثير الجنس على درجة ممارسة المدارس لضوابط المدرسة المتعلمة.

وأشارت نتائج اختبار (ت)، إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً على مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين تقديرات العاملين في المدارس من حملة البكالوريوس فما دون وحملة المؤهلات أعلى من البكالوريوس، وذلك لجميع مجالات الاستبانة وللأداة ككل، ما عد مجال التمكن الشخصي، وكان لصالح ذوي مؤهلات البكالوريوس فما دون، وتعني هذه النتيجة أن العاملين من مختلف المؤهلات لديهم تقديرات متقاربة لمدارسهم كمنظمات متعلمة. ولم تشر الدراسات السابقة إلى أثر المؤهل على تقدير درجة ممارسة المدارس كمنظمات متعلمة.

وأشار تحليل التباين الأحادي إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية على المستوى ($\alpha \leq 0.05$) لدرجة ممارسة العاملين في المدرسة الأردنية لضوابط المنظمة المتعلمة تعزى لمتغير الخبرة، وذلك لجميع مجالات الدراسة وللأداة ككل، مما يعني أن تقديرات العاملين لدرجة ممارسة مدارسهم كمنظمات متعلمة كانت متقاربة ولا تتأثر بعدد سنوات الخبرة في عملهم الحالي، ويمكن تفسير ذلك بأن هذه الممارسات عامة، ومن السهل ملاحظتها من قبل العاملين. وتتعارض هذه النتيجة مع نتائج دراسة أبي تينة Abu-Tineh (2003) التي أظهرت وجود فروق في ممارسة ضوابط المنظمة المتعلمة تعزى لمتغير الخبرة، حيث تقل درجة الممارسة بزيادة عدد سنوات الخدمة.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث ومناقشتها

ما الأنموذج المقترح لتحويل المدرسة الأردنية إلى منظمة متعلمة؟

تنسجم نتائج هذه الدراسة مع ملاحظة التربويين بضعف تطبيق المدارس لبرامج التطوير التربوي المختلفة، وقلة انعكاس هذه البرامج في الغرفة الصفية، وعدم حدوث التحسن المأمول في تحصيل الطلبة. ويمكن تطبيق هذا الأنموذج المقترح كمرحلة تجريبية في (20) مدرسة يتم اختيارها من منطقة تعليمية واحدة تضم مدارس للذكور وأخرى للإناث، ومدارس ثانوية وأخرى أساسية.

مكونات الأنموذج

بما أن نتائج الدراسة أشارت إلى أن درجة ممارسة العاملين في المدارس الأردنية لضوابط المدرسة كمنظمة متعلمة هي درجة متوسطة لجميع الضوابط وللأداة ككل، فإن ضوابط المنظمة المتعلمة هي جوهر مكونات هذا الأنموذج، وبالتحديد الفقرات التي يتم ممارستها بدرجة قليلة وعددها (17) فقرة والفقرات التي يتم ممارستها بدرجة متوسطة وعددها (35) فقرة كما يوضح ذلك الجدول (4).

مراحل تطبيق الأنموذج

أولاً: مرحلة الإعداد (تطبيق على مدى عام)، وتتضمن خطوات فرعية مثل تشكيل اللجان الوزارية العليا، والتنسيقية على مستوى إدارة التعليم، والمدرسية، وتوفير الدعم وإثارة الوعي وبناء الالتزام في المدارس المشاركة، وتوفير بيئة عمل مناسبة في المدارس المشاركة للتحول إلى مدارس متعلمة، وتصميم ارتباط تشعبي على شبكة انترانت الوزارة.

ثانياً: مرحلة التنفيذ (تطبيق على مدى عام دراسي)، وتتكون من خطوات فرعية مثل تحليل وتقييم وتشخيص النظام البيئي المادي والاجتماعي للمدارس، وتقرير درجة اتصاف المدارس المشاركة بخصائص المدرسة المتعلمة، واعتماد برناج للتعلم المنظمي وتطبيقه لتوجيه المدارس نحو وضع المدرسة المتعلمة، وتقويم عملية التحول من خلال الزيارات الميدانية للجنتين العليا والتنسيقية، وتطبيق الخطة الإجرائية المقترحة.

ثالثاً: مرحلة صيانة الانجاز والتعميم (تطبيق على مدى عام) وتتكون من العمليات التالية: توفير التزام بالتغيرات التي تتحقق، وتوزيع شهادات المشاركة على المشاركين، وأخيراً تعميم الفكرة على باقي المدارس.

رابعاً: مرحلة التحسين المستمر: بعد أن يتم إعادة تصميم النظام المدرسي بأكمله ينتقل العمل إلى مرحلة التحسين المستمر، حيث تعمل اللجنة العليا على إحداث مزيد من التحسين في العلاقات مع النظام البيئي والنظام الاجتماعي. والأنموذج دائري التطبيق حيث أنه بعد نهاية المرحلة الرابعة يعود للعمل من المرحلة الأولى. ويعتقد الباحثان إن تحويل المدارس الأردنية إلى منظمات متعلمة هو حل يمكنه إحداث التغيير المنشود وإدامته، ويسهل على العاملين تطبيق برامج الإصلاح المختلفة، ويوفر للمدرسة المقدرة على التكيف والتأقلم مع المتغيرات المحلية والعالمية.

الخطة الإجرائية لتطبيق الأنموذج المقترح

بناءً على نتائج الدراسة والمرحلتين الأولى والثانية المقترحتين في هذا الأنموذج؛ يمكن وضع خطة إجرائية أولية كما في الجدول (5).

الجدول رقم (5)
الخطة الإجرائية للمرحلتين الأولى والثانية لتحويل المدارس الأردنية إلى منظمات متعلمة

المرحلة	الأولى											الثانية										
السنة	العام الدراسي الأول											العام الدراسي الثاني										
الشهر	8	9	10	11	12	1	2	3	4	5	6	8	9	10	11	12	1	2	3	4	5	6
اجتماعات اللجان	*	*	*	*	*	*			*		*	*	*				*	*				*
ورش عمل وندوات تعريفية بالمدرسة المتعلمة								*	*	*	*	*	*									
البيئة المدرسية (التشخيص، ثقافة التعلم، القيادة التحويلية)	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
التعلم المنظمي												*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
تعريف المشاركين بضوابط سينجي للمدرسة المتعلمة							*	*	*	*		*										
تطبيق الضابط الأول: التمكين الشخصي في المواقف المدرسية													*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
تطبيق الضابط الثاني: النماذج العقلية في المواقف المدرسية													*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
تطبيق الضابط الثالث: الرؤية المشتركة في المواقف المدرسية													*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
تطبيق الضابط الرابع: تعلم الفريق في المواقف المدرسية													*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
تطبيق الضابط الخامس: التفكير النظمي في المواقف المدرسية													*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
تطبيق استبانة المدرسة الأردنية كمنظمة متعلمة											*										*	
التقارير الدورية للجنة العليا						*			*			*			*			*		*		*
تقييم تحصيل الطلبة							*					*						*				*
تقييم خارجي											*										*	

6. الخاتمـــة

توصي الدراسة وزارة التربية والتعليم تبني الأنموذج المقترح لتحويل مدارسها إلى منظمات متعلمة، وما يساعد على تطبيقه مثل: تبني شعار "المدرسة الأردنية منظمة متعلمة"، وممارسة "التعلم المنظمي" كأسلوب لإدماج التطوير التربوي في البنى الفكرية والمنظمية للعاملين في المدارس، وتنمية نمط القيادة التحويلية لدى الإداريين، وتوصي الدراسة كذلك بإجراء دراسات أخرى تستهدف تحديد العلاقة بين درجة ممارسة المدرسة لضوابط المنظمة المتعلمة ومتغيرات مدرسية مثل تحصيل الطلبة، ونمط القيادة، والمناخ المنظمي، وانتقال أثر تدريب العاملين إلى الغرفة الصفية.

المراجـــع

القرآن الكريم.

خصاونة، سهام محمود، وهاني عبد الرحمن الطويل، 2004، دراسة تحليلية للأنماط المعرفية السائدة في الجامعات الأردنية الرسمية وعلاقتها بأنماطها المنظمية، مجلة دراسات، عمان الأردن، 2 (31): 304-318.

درة، عبد الباري إبراهيم، 2004، المنظمة الساعية للتعلم، رسالة المعلم، عمان، الأردن، 2 (43): 60-63.

دواني، كمال سليم، 2003، الإشراف التربوي: مفاهيم وآفاق، عمان: نشر بدعم من الجامعة الأردنية، الطبعة الأولى.

العدلوني، محمد أكرم، 2000، مدرسة المستقبل، الدليل العملي، ورقة عمل مقدمة إلى ندوة "المعالم الأساسية للمؤسسة المدرسية في القرن الحادي والعشرين"، الدوحة، قطر.

عطاري، عارف توفيق وصالحة عبد الله عيسان، 2003، المدرسة المتعلمة بوصفها أحد بدائل التعلم الحديثة، ندوة أنماط التعليم الحديثة، جامعة السلطان قابوس واتحاد الجامعات العربية.

علي، نبيل، ونادية حجازي، 2005، الفجوة الرقمية: رؤية عربية لمجتمع المعرفة، الكويت، سلسة عالم المعرفة، كتاب رقم 318.

وزارة التربية والتعليم، 2006، إحصائيات التعليم للعام الدراسي 2006/2005، عمان، الأردن.

Abu-Tineh, A. 2003. Exploring the Relationship between the Perceived Leadership Style of Principals and their Practice of the Five Disciplines of Learning Schools. Unpublished Doctoral Dissertation, Florida State University.

Agaoglu, E. 2006. The Reflection of the Learning Organization Concept to School of Education (Electronic Version), *Turkish Online Journal of Distance Education*, 7(1).

Argyris, C. and Schon, D. A. 1978. Organizational Learning: A Theory of Action Perspective, London: Addison-Wesley.

Davies, B., Ellison, L. 2001. Organizational Learning: Building the Future of a School, *International Journal of Educational Management*, Bradford, UK, 15 (2): 78-85.

Endlik, N. 2001. An Investigation of the Nexus between Strategic Planning and Organizational Learning, Unpublished Doctoral Dissertation at Virginia Polytechnic Institute and State University, Virginia, USA.

Garvin, D. 1993. Building Learning Organizations (Electronic Version), *Harvard Business Review*, 71 (4): 78-91.

Kelly, D. W. 2001. Senge's Learning Organization Concepts Applied to One Vocational School Faculty (Peter Senge), *DAI-A*, 61/07, 2678.

Kemple, S. 2003. The Extent to Which Teachers and Principals Perceive High School as Learning Organization, AAT 3080101 *DAI-A*.

Leithwood, K. and Louis, K. 1998. Organizational Learning in Schools: An Introduction, In: K. Leithwood and K. Louis (Eds) Organizational Learning in School (Lisse, Swets and Zeitlinger), Netherlands.

Pang, K. N. 2003. *Transforming School into Learning Organizations*, The Hong Kong Institute of Educational Research and the Chinese University Press. Available at website: http: qcrc.qef.org.hk/ proposal/ 2003/ 2003-0755/ 2003-0755- P01-36726. PDF.

http:// www.fed. cuhk. edu. hk/ sdet/ exp_share/ qef/ projectintro. pdf.

Pang, K.N. 2005. *Transforming School into Learning Organizations: Operationalization of Peter Senge's Framework*. The Fifth International Conference on Knowledge, Culture and Change in Organizations, Greece, 19-22.

(Electronic Version). *Research in Middle Level Education*, National Middle School Association, USA, 28 (1).

Yang, B., Watkins, K., Marsick, V. 2004. The Construct of the Learning Organization: Dimensions, Measurement, and Validation (Electronic Version), *Human Resource Development Quarterly*, San Francisco, CA, USA, 15 (1).

Senge, P.M. 1990. *The Fifth Discipline: The Art and Practice of the Learning Organization*, New York, Doubleday.

Senge, P., Cambron- McCabe, N., Lucas, T., Smith, B., Dutton, J. and Kleiner, A. 2000. Schools That Learn, New York, Doubleday.

Thompson, S.C., Gregg, L. and Niska, J.M. 2004. Professional Learning Communities, Leadership, and Student Learning

The Extent to Which Jordanian Governmental Schools Stuff Practicing Learning Organization Disciplines Based on Senge's Framework: Suggested Model

Saleh A. Ababneh and Hani A. Al-Taweel*

ABSTRACT

The purpose of the present study was to identify the status of practicing characteristics of school as a Learning Organization (LO) based on Senge's framework by Jordanian public school. Population consisted of all Jordanian public school personnel by end of the school year (2005/2006). A stratum sample (n=1050) was randomly selected.

A (59-items) questionnaire was developed with adequate validity and reliability. Data gathered were analyzed with means, standard deviations, (t-test), and one-way analysis of variance (ANOVA). Findings revealed that: Jordanian school personnel practiced the School as a Learning Organization is moderately for all disciplines and the overall instrument, in ascending order, the five disciplines found to be practiced in Jordanian schools as: Personal Mastery, Systems Thinking, Mental Models, Shard Vision, and Team Learning. The researchers recommended a suggested model to transform Jordanian schools into learning organizations.

Keywords: Jordanian Schools, Learning Organization, Learning Schools, Five Disciplines, Senge's Framework.

* Faculty of Educational Sciences, University of Jordan. Received on 7/3/2007 and Accepted for Publication on 21/8/2007.